

---

## **04. O CORPO ABJETO NA ESCOLA HETERONORMATIVA: COMO A POPULAÇÃO LGBTT SE RELACIONA COM A CULTURA DA VIOLÊNCIA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS.**

Cleber Meneses<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este artigo se propõe a uma reflexão da Cultura da Violência contra a comunidade LGBTT no ambiente escolar, da perspectiva de um militante gay de classe média baixa, que passou por essa experiência durante sua infância, quando estudou em colégio de freiras no interior do estado de Sergipe, tendo que conviver com a discriminação de classe (uma vez que o colégio era particular e eu só obtive acesso através de bolsa de estudos integral) e gênero (na condição de homossexual). A compreensão desse processo só surge quando conheço na academia uma teoria que desconstruiu várias culpas e normas impregnadas em mim, a Teoria Queer.

O texto foi dividido em três partes: Primeiro um passeio pelas políticas públicas educacionais apresentando como se configura o cenário de conquistas, omissões e negações aos direitos humanos; em seguida a discussão sobre como o corpo abjeto se constitui através da perspectiva da Teoria Queer, apresentando os conceitos de heteronormatividade e performatividade; fechando o seu desenvolvimento com dados empíricos da Unesco a respeito da homofobia nas escolas brasileiras.

### **1. Políticas Públicas Educacionais: Estagnação e retrocesso**

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/ Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia – FACCEBA, Mestre do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe – UFS e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa “Processos Identitários e Poder” - GEPPIP. [cleber.cultura@gmail.com](mailto:cleber.cultura@gmail.com).

A escola é o primeiro espaço social que uma criança acessa, sem a supervisão e controle dos pais, para estabelecer contatos com o diferente, com o novo. É um espaço de descobertas e formação que impacta diretamente na identificação e significação de cada coisa, de cada atitude e sentimento. Esta bagagem soma-se ao aprendizado que as crianças obtêm no seu círculo familiar, com os vizinhos e as manifestações culturais que têm acesso.

Esta formação inicial do “**eu**” enquanto identidade e do “**outro**” pelo processo de estranhamento, começa a deixar sementes, benéficas ou não, de como se relacionar socialmente com o “que não é espelho”. Por isso, é de extrema relevância que essa educação básica (alfabetização e ensino fundamental), e que assim seja com a educação subsequente e continuada, esteja muito bem sedimentada sob a perspectiva da diversidade, preparando estes novos cidadãos para convivência social com o múltiplo, o diferente, o igual e o desigual.

No contexto das políticas públicas educacionais a diversidade surge como uma questão de direito, registrada subliminarmente em nossa Constituição Federal, quando em seu artigo 205 refere-se à educação como um direito de **todos** e promoção ao desenvolvimento da cidadania. Dando continuidade a essa referência implícita à diversidade, temos os incisos I, II e III do Artigo 206 que se refere à educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;(...) (BRASIL, 2012 p. 121)

Podemos destacar neste artigo, que versa sobre os princípios do ensino, palavras como: igualdade; permanência; liberdade e pluralismo. No inciso I temos o princípio da equidade de direitos, no II a autonomia para difundir o conhecimento e no III defende a diversidade tanto do pensar quanto do como apresentar esse conhecimento. São pré-requisitos para reconhecer o direito à diversidade em educação no seu sentido amplo.

Quando nos referirmos à diversidade neste artigo, estamos utilizando a concepção da diversidade cultural segundo Barros (2008) que traduz o conceito como uma “expressão de opostos” e segue dizendo que é:

O singular, o intraduzível, a capacidade e o direito de diferir, bem como a expressão do universal, de uma ética e de um conjunto de direitos humanos. Simultaneamente, uma coisa e outra, é nessa tensão de opostos que sua realidade se revela rica, dinâmica e desafiadora.

Portanto é nesse cenário de tensões entre opostos que emerge a diversidade e que nos contempla com uma multiplicidade de formas de viver e valorar as atitudes, os estereótipos,

as interrelações, as identidades e nos desafia a superar nossos temores e tabus em respeito ao outro. É nessa dinâmica constante e efervescente que a diversidade cultural nos coloca, tornando-se esse eterno desafiar-se para compreender e respeitar os direitos humanos.

Na 2ª Conferência Nacional de Educação - Conae, realizada em 2014, no Eixo II que discorre sobre a Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, foram aprovadas 97 proposições estratégicas, dentre elas 27 relacionadas explicitamente a questão de identidade de gênero, diversidade sexual e a população LGBTT, o que corresponde a quase 28% das proposições. Seguem abaixo algumas delas:

1 - Assegurar e garantir, em regime de colaboração, recursos necessários para a implementação de políticas de valorização da diversidade, superação das desigualdades religiosa, sexual, de identidade de gênero, indígenas, negros, quilombolas, LGLBTT, [...].

3. Garantir e desenvolver políticas e programas educacionais, de forma intersetorial, que visem à implementação do PNE, em articulação com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais [...] e Direitos Humanos LGBT [...].

7. Inserir, implementar e garantir na política de valorização e formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação a discussão de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, [...].

9. Desenvolver, garantir, ampliar e consolidar políticas de produção e disseminação de materiais pedagógicos para as bibliotecas e espaços de leitura da educação básica [...] que promovam a igualdade racial, de gênero, por orientação sexual e identidade de gênero; [...].

35. Inserir na avaliação de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, linguagem, condição de deficiência ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.

38. Instituir políticas públicas na educação básica e superior, em todas as etapas, níveis e modalidades, para uma cultura em direitos humanos visando ao enfrentamento ao trabalho infantil, ao racismo, ao sexismo, à homofobia, lesbofobia, transfobia e a todas as formas de discriminação, exclusão e intolerância.

54. Garantir as especificidades do público LGBT nas escolas, destacando-se o acesso dos transexuais e travestis ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero. (BRASIL,. 2014)

Evidencia-se nas propostas da Conferência a preocupação em evitar discriminações de gênero e diversidade sexual em livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas; em inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas; garantir direitos e promover a inclusão social neste espaço e implantar efetivamente a abordagem destes temas nas escolas junto aos (às) estudantes.

Mas, tornar os direitos que contemplam os grupos mais vulneráveis em ações concretas, ainda é um dos maiores desafios que a sociedade organizada e o governo enfrentam. Do que adianta fazer uso desse espaço democrático, que é a Conferência, se a

maior parte das sugestões e demandas levantadas são simplesmente arquivadas? Por que não vimos essas propostas aprovadas acima serem referendadas no Plano Nacional de Educação? E assim seguimos estagnados, e muitas vezes retrocedendo, na conquista pela implementação dos direitos humanos e sociais da comunidade LGBTTT.

Como exemplos de derrotas recentes no campo das políticas, temos o veto em 2011 ao **Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual**, que foi lançado pelo Governo Federal em 2004 com o propósito de garantir os direitos políticos, sociais e legais conquistados pelas lutas do movimento LGBT. Mesmo após um investimento de quase 2 bilhões de reais e quase 7 anos de trabalho, o Governo cedeu a pressão da bancada evangélica e conservadora, voltando ao ponto zero.

Outra grande perda para consolidação dos direitos de combate a homofobia e transfobia foi a substituição do texto do inciso III do Artigo 1º do Plano Nacional de Educação - PNE onde dizia “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, **de gênero e de orientação sexual**, e na garantia de acessibilidade” pelo texto genérico “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” Mais uma vez a bancada evangélica e conservadora consegue reprimir os avanços do movimento LGBT, em que o Estado Laico no Brasil ainda está por acontecer, porque fica evidente a influência e interferência da Igreja nas decisões políticas de uma nação. Mas como observa Norbert Elias (1990 apud JUNQUEIRA, 2009):

Um profundo ressentimento pode igualmente surgir [...] sobretudo entre aqueles que têm a impressão de que seu status está ameaçado, aqueles cuja consciência de seu próprio valor está ferida e que não se sentem em segurança. [...] a ordem das coisas que aparece para os grupos estabelecidos como natural começa então a vacilar. Seu status social superior, que é constitutivo do sentimento que o indivíduo tem de seu próprio valor e do orgulho pessoal de diversos de seus membros, é ameaçado pelo fato de que os membros do grupo *outsider*, na verdade desprezados, reivindicam não apenas uma igualdade social, mas também uma igualdade humana (ELIAS apud JUNQUEIRA, 2009 p. 36).

É neste cenário de disputas e lutas, que se configura o cenário de conquistas, omissões e negações aos direitos humanos, onde a hegemonia impera e dita as regras e as incansáveis “minorias” continuam em sua missão de conquistar o seu espaço, a sua dignidade e o respeito. Até quando a heteronormatividade<sup>2</sup> irá ditar as regras?

<sup>2</sup> Heteronormatividade é um termo desenvolvido por Judith Butler referindo-se as normas que ditam que as orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas

## **2. O Corpo Abjeto: ser diferente incomoda**

A partir dessa breve análise das políticas públicas para o combate a homofobia e transfobia, no sistema educacional do Brasil, percebemos quantas barreiras temos a transpor, quantos tabus e preconceitos precisam ser superados e quanto caminho ainda falta para alcançar um ambiente favorável a implementação da Cultura da Diversidade. Neste capítulo discorreremos sobre os sujeitos fora da norma e a sua contextualização social.

Todos nós já nos deparamos com situações em que nos sentimos fora do eixo, incompreendidos(as), um peixe fora d'água, constrangidos(as), inadequados(as), ou seja, fora das normas e padrões em uma determinada situação de espaço e tempo. Não é uma situação muito agradável. Agora imagine quem passa por esse processo a todo o momento e em todos os espaços sociais, isso é o que ocorre com os gays afeminados, travestis e transexuais nesse mundo heteronormativo em que vivemos.

Estes atores e atrizes enfrentam uma batalha todos os dias, só pelo fato de não fazerem parte dos grupos de gênero inteligível<sup>3</sup>, ou seja, não seguem a principal premissa da heteronormatividade, em que o sujeito deve ter desejo sexual pelo sexo oposto, a sua identidade de gênero deve coincidir com o seu sexo biológico e seus prazeres estarem dentro dos padrões heterossexuais.

É esta heteronormatividade que resulta na performatividade de gênero, onde o homem biológico deve seguir os parâmetros construídos como sendo do sexo masculino, como por exemplo: ser másculo, viril, sentir atração por mulheres, ter filho, gostar de futebol, trabalhar fora de casa e coisas do tipo e o mesmo acontece com a mulher biológica, que dever ser: sensível, vaidosa, sentir atração por homens, cuidar da educação dos filhos e dos serviços domésticos e assim por diante, ou seja, através dos discursos os seres nascem sabendo que

---

sociais, crenças ou políticas. Isto inclui a ideia de que existe apenas o binarismo de gênero, masculino e feminino, considerando que relações sexuais são normais somente entre pessoas de gêneros diferentes.

<sup>3</sup> “Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual.” (BUTLER, 2003 p. 38)

existem apenas dois gêneros: o masculino e o feminino e que estes gêneros estão ligados diretamente ao sexo biológico ao qual pertencem.

É importante compreendermos que performatividade difere-se de performance, pois no primeiro caso é uma criação imposta pelas instituições sociais e que a sociedade a repete como uma verdade essencial, enquanto performance podemos, em síntese, dizer que se trata de uma encenação teatral. Podemos ver isto na citação de Butler: “Los actos performativos son modalidades de discurso autoritário: la mayoría de ellos, por ejemplo, son afirmaciones que, al enuciarse, también encarnan una acción y ejercen un poder vinculante.” (BUTLER, 2002 p. 56) e que podemos complementar com outra citação desta autora contida em seu famoso livro *Corpos que pesam*, sendo um capítulo do livro traduzido e organizado por Guacira Lopes:

A performatividade não é, assim, um "ato" singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). (BUTLER, 2000 p. 121)

Através do discurso o gênero se materializa e ganha contornos por meio de um processo de inclusão/exclusão, autorizado/proibido que define o humano/inumano e o normal/estranho. “O gênero é um constructo social que é formado ao longo do tempo através da reiteração de normas” (idem). As normas são regidas pela heteronormatividade que trabalha com o princípio da binaridade onde só pode existir uma coisa ou outra, ganhando o caráter de abjeto tudo aquilo que não se encaixa nesse padrão de fixidez. Sendo assim, “fazemos gênero o tempo inteiro, somos fazedores de gênero.”(BENTO, 2014)<sup>4</sup>

Antes era necessário ter um Estado que coagisse os cidadãos a terem um comportamento adequado, mas hoje essa dominação social pelo Estado não se faz necessária, tendo em vista que a dominação assume novas formas mais difíceis de serem combatidas, tais como as vizinhanças, as escolas, as famílias, as igrejas, os amigos e todas as demais instituições sociais, conforme podemos verificar na referência a Foucault:

El Estado ya no necesita atemorizar o coaccionar a los sujetos para que tengan un comportamiento adecuado: puede, con toda seguridad, dejar que tomen sus propias decisiones en el marco de la sacrosanta esfera privada de la libertad personal en la que ahora habitan, porque dentro de esa esfera ellos controlan *libre y espontáneamente* su propia conducta y la de los demás. (HALPERIN, 2007 p. 37)

<sup>4</sup> Em entrevista cedida a Diego Madi Dias e publicada no Caderno Pagu nº 43 Campinas July/Dec 2014.

Quando os gays afeminados, travestis e transexuais fogem das normas determinadas pelo grupo hegemônico por causa da desarmonia entre sua performatividade de gênero e o seu sexo biológico, provoca atos repulsivos e de abjeção da/na sociedade, uma vez que estes sujeitos borram a concepção de gênero, que é uma questão central nas relações de poder e se tornou hoje um assunto de Estado. Temos então corpos abjetos:

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo de “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja subscrito. (BUTLER, 2000 p. 153)

É então que acontece por parte da sociedade uma ato repulsivo a estes(as) atores/atrizes sociais que não estão inseridos(as) no modelo hegemônico, levando-os(as) a cometer atos homofóbicos e transfóbicos, gerando a partir daí a performatividade queer, que segundo Butler tem o objetivo de criar fissuras e contra-discursos. “El término queer surge como una interpelación que plantea la cuestión de la fuerza y de la oposición, de la estabilidad y la variabilidad en el seno de la performatividad” (BUTLER, 2002 p.58). E ainda diz: “Queer adquiere todo su poder precisamente através de la invocación reiterada que lo relaciona com acusaciones, patologias e insultos.” (idem).

Nesse sentido, ao pensar a diferença optamos pelos fundamentos da Teoria *Queer* como um movimento, uma disposição existencial e política que supõe a ambiguidade, o não lugar e o trânsito. Um conjunto de saberes, uma disposição política que vem promovendo novas políticas de conhecimento cultural (LOURO, 2012).

Os estudos *queer* surgem na década de noventa e se opõe a heteronormatividade, difundindo o discurso de um mundo sem rótulos, podendo cada sujeito ser como quiser e da forma que quiser no que tange ao gênero. Saem do binarismo do homem/mulher para multiplicidades de gêneros. Para o *queer* não há certo ou errado, há apenas o diverso. “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”, diz Louro (2004, p. 38).

Podemos considerar os gays afeminados, as travestis e transexuais sujeitos queer, uma vez que são excêntricos, misturam a performatividade do masculino e feminino, rompem com a inteligibilidade, afirmam-se enquanto diferentes e ocupam um lugar de trânsito, em maior ou menor grau devido a diversidade desses três grupos. Essa vivência queer desses atores e atrizes sociais os(as) levam a condição de corpo abjeto.

### **3. A Cultura da Violência: Consequências de um sistema omissivo**

A visibilidade cada vez maior dada aos fatos fora das normas atrai para si ações contrárias, de repulsa, de ódio, de alienações, de imposição de poder e com caráter “corretivo”, que iremos desenvolver neste capítulo na tentativa de desvendar como, onde e porque surgem essas ações contrárias aos corpos abjetos no contexto escolar.

A violência historicamente foi utilizada como instrumento de poder, seja para coagir alguém ou um grupo; para manutenção de status e domínio; para consolidar a hegemonia; como fruto de fanatismo; ou como resultado de uma patologia; mas também como transgressão, ruptura, revolução e de destruição da ordem. “A violência é, assim, a linguagem possível que subsume das demais manifestações de cada um e as legitima. Ela organiza as relações de poder, de território, de autodefesa, de inclusão e exclusão e institui-se como único paradigma.” (FILHO, 2001 p. 22)

Conceituar violência é uma ação complexa, pois não há um consenso entre os teóricos. O que podemos afirmar é que não há nenhuma sociedade totalmente livre da violência, o que temos são sociedades mais ou menos violentas a depender da sua cultura. Uma concepção considerada abrangente e que iremos adotar neste artigo é a do Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, no qual define a violência como:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (DAHLBERG, KRUG, 2002, p. 5).

A violência fundadora do Brasil tem raízes na sociedade escravocrata (FILHO, 2001), na relação subordinada e exploratória entre colônia e metrópole, que importam suas práticas perversas de dominação. Ela pode se apresentar de forma física ou simbólica e a reiteração desses atos nos conduzem a uma cultura da violência cada vez mais presente em nosso contexto social.

A cultura da violência é formada por ações naturalizadas no imaginário coletivo, em que as pessoas consideram que estão fazendo algo normal, que não estão ferindo direitos. Ela permeia os ambientes públicos e privados das relações sociais e se apresenta sob a forma de discriminações, preconceitos, negligências, exploração, crueldade e opressão. Do ponto de vista social, quanto maior for a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e



universalizar os direitos e os deveres de cidadania, menor será o grau da violência, sendo assim, contra a cultura da violência devemos implementar a Cultura da Diversidade.

Vamos nos limitar neste artigo a contextualizar o cenário da escola para retratar o quão perverso esse espaço de convivência social pode ser para os corpos abjetos protagonistas deste artigo. Este lugar que deveria servir para reafirmação e debates dos direitos humanos, para subverter e (des)(re)construir valores, crenças e práticas conjecturadas pelas discriminações, preconceitos e as violências de ordem homofóbica, racista, sexista e misógina, tornou-se em um espaço de omissão perante a violência simbólica e reprodutor da heteronormatividade.

Temos professores, diretores, coordenadores, funcionários, pais e alunos que trazem para dentro da escola as suas bagagens culturais repletas de tabus e preconceitos, transformando-a em um campo minado onde a todo instante explode uma ação de homofobia e transfobia, produzindo efeitos devastadores na formação de todas as pessoas agredidas. Temos como resultados um desinteresse pela escola que dificulta a aprendizagem e chega ao ponto extremo do abandono escolar, conforme atestado na pesquisa de Bento (2008) que em suas entrevistas com as travestis/transsexuais confirma o abandono dos estudos por causa da transfobia na escola e a autora vai além, considera que: “Há um processo de expulsão não de evasão.” Em publicação da UNESCO (2013) temos o relato que:

O elevado nível de assédio de alunos transgêneros está associado ao aumento da evasão escolar, à diminuição das aspirações educacionais e à redução do desempenho acadêmico. Quase a metade dos alunos transgêneros perdem aulas por sentimentos de insegurança ou desconforto, e quase um em cada seis enfrentam um assédio tão grave que são forçados a sair da escola. (p. 20)

Almeja-se dos(as) educadores(as) e gestores(as) educacionais que contribuam para a melhoria das relações sociais entre seus alunos, no que tange a gênero e sexualidade, não sendo necessário que sejam ou se tornem militantes de causas e movimentos LGBTTT. Mas, esse é um dos principais desafios da educação. Como poderemos exigir desses educadores que são frutos de uma educação machista, discriminatória e conservadora, uma postura complacente com a diversidade? Como romper com a pedagogia do insulto<sup>5</sup> praticada pela/na escola? Como superar os tabus e preconceitos dos alunos se as políticas pedagógicas e

---

<sup>5</sup> Por meio da tradução da pedagogia do insulto em pedagogia do armário, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. (JUNQUEIRA, 2012 p. 70).

educacionais ainda estão impregnadas deles? De que maneira a escola pode se tornar em um espaço revolucionário ao invés de um reprodutor de normas e conceitos hegemônicos?

Presenciamos constantemente a generificação dos atos, a normatização dos sexos e controle social da sexualidade nas diversas instituições (família, trabalho, escolas, igrejas e etc.). Os jogos e atividades escolares perpassam por esse processo também, determinando o que corresponde ao sexo masculino e ao feminino e quando este espaço se depara com um sujeito que decide transgredir essas regras, provoca uma reação de repúdio e abjeção proferida pelos indivíduos/grupos hegemônicos. Essa discriminação que se inicia no lar é reproduzida e reforçada pela/na escola.

Esse eterno construir o ser homem e ser mulher é reiterado naturalmente pelas pessoas desde o momento em que é anunciado pelo médico(a) o sexo da criança. Este é o momento em que os pais iniciam a sua influência para determinar cores generificadas (azul para meninos e rosa para meninas), brinquedos (carrinhos para meninos e bonecas para meninas) e assim por diante na educação familiar no desenvolvimento dessa criança. A cada risco percebido que esta criança possa passar os limites da norma do gênero que o sexo biológico determina, logo são acionadas ações de coerção, proibição e de eterna vigilância heteronormativa.

É assim que a hostilidade e abjeção sofrida pelos gays afeminados, travestis e transexuais os(as) acompanham desde cedo, sendo marginalizados(as) e injuriados(as) pelos indivíduos/grupos que se sentem ameaçados com o diferente, o que dá origem a pedagogia do insulto:

Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (SULLIVAN, 1996 p. 15)

Essa pedagogia do insulto leva ao surgimento de uma ação de autodefesa para alguns desses atores, que se coloca no “armário” (*el closet*) como uma estratégia de se proteger, ou ao menos amenizar, as ações de violências físicas e simbólicas, concretas e subjetivas. Halperin nos diz:

El closet no es más que el producto de complejas relaciones de poder. La única razón para estar en el closet es protegerse de las formas diversas y virulentas de descalificación social que uno sufriría si se conociera públicamente su orientación sexual. (HALPERIN, 2007 p. 48)

Fazendo uso da empatia, vamos tentar se colocar no lugar do “outro” e imaginar sendo cerceados de nos apresentarmos socialmente como realmente somos, para podermos ser “aceitos” e poder transitar sem maiores transtornos nos espaços públicos e privados, só por não nos encaixarmos no padrão; ter que vestir um personagem a todo o momento e viver se autovigiando; e ocultar desejos. Não seria uma situação incômoda e frustrante? Pois é essa situação que muitos gays necessitam vivenciar em seu dia-a-dia para evitar a cultura da violência heteronormativa. Já as travestis e transexuais, devido às mudanças/transformações corporais, não possuem essa alternativa de se fecharem/esconderem no armário.

Em alguns casos, eles/elas adotam o fato de “sair do armário” como um ato de liberdade, não no sentido de liberação, mas no sentido de resistência, chegando em alguns casos tendo de combater a violência com a violência. Porém, muitas das vezes, enquanto crianças e adolescentes ainda, essas revelações não partem de uma escolha própria, são arrancados desses armários por terceiros (colegas, professores, vizinhos, amigos, familiares), provocando traumas e problemas sociais sérios, por ainda não estarem preparadas para sair dessa carapuça que lhes protegem das injúrias e preconceitos, ou até mesmo, por ainda não se perceberem enquanto diferentes.

Da mesma maneira que acontece com o racismo e o sexismo, a homofobia/transfobia empreende a mesma lógica violenta que tem por objetivo desumanizar o outro. A grande diferença é que no caso das primeiras discriminações geralmente a vítima recebe conforto, acolhimento e compreensão em casa, enquanto a vítima de homofobia/transfobia raramente recebe apoio da família.

Essa Cultura da Violência torna-se cada vez mais presente no espaço escolar devido à omissão, a impunidade e silenciamento em relação às posturas discriminatórias, sendo impulsionada ainda mais pela invisibilidade da comunidade LGBTTT nos currículos e materiais didáticos, que permanecem conservadores e reproduzindo apenas a heteronormatividade como referência de sujeitos e relações possíveis.

Devido a carência e investimento para consolidação de dados estatísticos sobre o tema, uma vez que estes dados são essenciais para balizar novas políticas públicas, iremos discutir os dados da pesquisa da Unesco divulgada no Brasil em 2004 sobre juventude e sexualidade, que mesmo com mais de uma década ainda é bastante representativa do contexto contemporâneo. Os resultados não são nada animadores quando o assunto é discriminação e preconceitos referentes à identidade de gênero e sexualidade, apresentando números que

requer uma ação governamental efetiva de combate a essa Cultura da Violência contra a comunidade LGBTT, que a cada dia ganha maior dimensão.

Veremos a seguir algumas tabelas retiradas dessa pesquisa (outras agrupadas), para ilustrar melhor esse cenário preocupante em que nos encontramos e poderemos refletir com base em dados empíricos, o quanto precisamos avançar para tornar a escola em um espaço de difusão e implementação da Cultura da Diversidade, um lugar de formação de sujeitos que respeitem e se relacionem harmoniosamente com o diferente.

TABELA 1– Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo e por ordem de indicação, segundo as cinco ações consideradas mais violentas, Brasil – conjunto de 14 cidades, 2000<sup>1</sup>

Ações consideradas mais violentas	Masculino		Feminino	
	Posição	(%)	Posição	(%)
Atirar em alguém	1º	82,6	1º	86,3
Estuprar	2º	68,5	2º	84,0
Bater em homossexuais	6º	36,1	3º	47,8
Usar drogas	3º	48,1	4º	46,0
Roubar	4º	45,3	5º	44,6
Andar armado	5º	44,0	6º	42,1

Fonte: ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004 p. 279.

(1) Dados da tabela 6.4.

(2) Foram consideradas apenas as respostas afirmativas.

Das ações de violência que os alunos do ensino fundamental e médio das 14 cidades pesquisadas podiam escolher na pesquisa, as seis listadas na tabela acima foram as cinco mais votadas por rapazes e moças, porém, a ordem de definição do que é mais ou menos grave dentre as violências possui uma disparidade em relação à **agressão a homossexuais**. Enquanto que para **as** jovens esta violência está em terceira posição em relação a gravidade, para **os** jovens ela fica em sexta posição. Isso pode nos levar a leitura do machismo, da naturalização maior do preconceito a homossexuais no público masculino, da reafirmação de sua heterossexualidade, do não ser confundido com o “outro”, dentre outras subjetividades contidas nesses dados.

A tabela a seguir apresenta a visão/opinião de alunos, pais e corpo técnico-pedagógico a respeito do desejo de não ter homossexuais nas escolas. Os dados demonstram um olhar diferenciado desses três sujeitos, apresentando os índices mais elevados de preconceitos no grupo focal dos pais.

# Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS

27 a 29 de abril de 2016

Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS

Universidade Federal de Sergipe – UFS

ISSN:

TABELA 2 – Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, pais e membros do corpo técnico-pedagógico, por sexo, segundo a opinião de que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, como colegas de seus filhos(as) e como alunos, respectivamente, das capitais de Unidades da Federação – 2000<sup>1</sup>

Capital	Não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe, como colegas de seus filhos(as) e como alunos <sup>2</sup>					
	Sexo Masculino			Sexo Feminino		
	Alunos	Pais	Técnicos-pedagógicos	Alunos	Pais	Técnicos-pedagógicos
Belém	33,5	47,9	8,2	15,0	35,2	4,3
Cuiabá	35,0	41,7	5,7	15,1	33,6	1,1
Distrito Federal	39,7	17,4	5,6	19,8	26,9	6,0
Florianópolis	35,6	37,5	3,1	16,3	21,8	2,4
Fortaleza	42,3	59,2	6,8	21,3	45,1	6,3
Goiânia	40,9	37,1	0,0	20,1	31,7	3,4
Maceió	44,0	47,7	3,9	16,4	39,4	3,0
Manaus	36,3	46,6	4,5	17,4	35,3	3,6
Porto Alegre	42,0	36,7	0,0	13,4	18,1	2,3
Recife	39,6	60,0	5,8	22,1	42,7	3,1
Rio de Janeiro	39,7	37,5	6,6	10,0	29,0	1,6
Salvador	37,5	38,9	4,2	16,3	39,9	2,2
São Paulo	40,9	35,7	3,1	15,2	31,1	2,1
Vitória	44,9	37,5	0,0	13,1	26,4	3,0

Fonte: ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004 p. 281-283.

(1) Reunião dos dados das tabelas 6.5, 6.6 e 6.7.

(2) Foram consideradas apenas as respostas afirmativas.

A rejeição aos homossexuais contida nessa pesquisa concentra os índices mais elevados nas capitais da região Nordeste, dando destaque a Recife que tanto os pais (a maior rejeição dentre todos os grupos focais) quanto às mães dos alunos estão entre as maiores percentagens. Tanto pais quanto alunos do sexo masculino continuam à frente dos demais grupos pesquisados, ratificando que há por parte dos homens um “medo” de serem confundidos com o “outro” (homossexual) ou pra evitarem a paquera por parte de um homossexual, o que para eles é um afronto a sua masculinidade.

Novamente os grupos do sexo feminino apresentam um preconceito menor em relação aos do sexo masculino, corroborando com a ideia de que a “não ameaça” a sua identidade de gênero permitem uma aproximação e melhor socialização com o público homossexual. Um destaque positivo nesse quesito está no grupo focal dos técnico-pedagógicos que em nenhuma cidade ultrapassou os 10% (no sexo masculino maior rejeição foi em Belém – 8,2% e entre o sexo feminino foi em Fortaleza 6,3%), tendo três cidades com índice zero de rejeição (Goiânia, Porto Alegre e Vitória). Há de se questionar se estes índices baixos neste grupo, não estão relacionados ao pudor e a autoimagem destes profissionais junto à equipe de pesquisadores e à comunidade escolar.

Há ainda nesta pesquisa da Unesco, dados relevantes quanto a opinião dos alunos(as) e membros do corpo técnico-pedagógico em considerar a homossexualidade uma doença. Os índices dos alunos variam entre 17,9% (Florianópolis) e 23,2% (Rio de Janeiro) e das alunas variam entre 5,9% (Porto Alegre) e 13,9% (Goiânia). E em relação aos técnicos-pedagógicos do sexo masculino variam entre 6,3% (Salvador) e 30,5% (Fortaleza) e do sexo feminino variam entre 4,9% (Florianópolis) e 21,8% (Manaus).

Estes índices demonstram a urgência de ações formativas para os técnicos e professores(as) se livrarem dos seus preconceitos e romperem com esse pensamento retrógrado, aliadas a ações socioeducativas sobre diversidade sexual para os alunos(as). Enquanto a educação ficar sendo replicada tomando como base apenas as experiências pessoais dos seus professores, esse quadro não mudará. Cada vez mais veremos a omissão ou reiteração de preconceitos dos(as) professores(as) perante a assuntos de diversidade sexual.

### **Considerações finais**

Estamos oscilando entre um cenário de estagnação e retrocesso nas relações sociais da comunidade LGBTTT dentro do espaço escolar. O que se percebe são ações e iniciativas isoladas de um(a) professor(a) ou um(a) diretor(a) de combate a Cultura da Violência, bem como a luta das organizações sociais e de militância LGBTTT que se deparam com barreiras muito grandes ainda no campo social e institucional que emergem dos grupos conservadores e religiosos.

Temos um Plano Nacional de Educação – PNE (documento que apresenta as diretrizes e metas da política nacional de educação com validade de 10 anos) que se omite e se nega a combater os abusos e violências nas escolas da população LGBT mais vulnerável à discriminação. Aqueles(as) que não há como esconder seus trejeitos, suas forma de se expressar e se comunicar com o mundo, enfim, sua forma de viver livre de censuras, como é o caso dos gays afeminados, travestis e transexuais. Uma vez que em nenhum momento do seu longo texto e dentro de suas 20 metas pré-estabelecidas a questão de gênero e sexualidade são sequer citadas, que tipo de equidade, redução de desigualdades e valorização da diversidade o PNE diz que contempla? Como podemos lutar por uma educação inclusiva com base na omissão? Até quando a identidade de gênero e as sexualidades serão tabus no universo educacional?

Precisamos de estratégias profícuas para combater a invisibilização da comunidade LGBTTT no espaço escolar, nos currículos, materiais didáticos e nas discussões de direitos humanos. Não há mais como continuar tratando a violência física e simbólica como natural, mas sim, como injúria, desqualificação social e infração dos direitos humanos.

Faz-se necessário um maior investimento em pesquisas e levantamento de dados estatísticos sobre os impactos da cultura da violência nas escolas, principalmente com esse recorte da comunidade LGBTTT, para identificarmos: quantas pessoas abandonam os estudos por não suportarem as agressões, ao invés de entrarem de forma generalizada nos números de evasão escolar; a interferência no rendimento escolar destes atores e atrizes (tanto para o mal quanto para o bem); iniciativas de combate a homofobia e transfobia isoladas; evolução e involução nas relações interpessoais entre os que fazem parte da norma e os “outros”; dentre outras informações essenciais para subsidiar a construção de políticas públicas e legislações que permitam que a Cultura da Diversidade floresça e desnaturalize os preconceitos, os sexos e os gêneros.

## **Referências**

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia, SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BARROS, José M. (org.). **Diversidade Cultural: da Proteção a Promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo; Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. **Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento**. Depoimento [Julho – Dezembro, 2014]. 43. ed. Campinas: Revista Pagu. Entrevista concedida a Diego Mado Dias.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Documento Final, 2014.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BUTLLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomás Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 151-172.

\_\_\_\_\_. **Criticamente Subversiva**. In: Jiménez, Rafael M. M. (Org.). **Sexualidades Transgressoras: uma antologia de estudos queer**. Barcelona: Icaria, 2002, pp. 55-79.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**. Florianópolis: Rev. Estud. Fem. v.10 n.1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. **Violência - um problema global de saúde pública**. In. **Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde**. Editado por Etienne G. Krug ... [e outros]. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

FILHO, Ciro M. **Violência Fundadora e Violência Reativa na Cultura Brasileira**. São Paulo: Rev. São Paulo em Perspectiva. V. 15 n. 2, 2001 pp. 20-27.

HALPERIN, David. “La política queer de Michel Foucault”. In: HALPERIN, David. **San Foucault: para una hagiografía gay**. Tradução Mariano Serrichio. Argentina: Ed. Literales, 2007. p.p. 33-159.

JUNQUEIRA, R. D. **A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n.2, jul-dez 2012, pp. 363-369.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Boas políticas e práticas em educação em saúde e HIV. Caderno 8 – Brasília: UNESCO, 2013.